Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis.

Von **Thos. H. Jappe**, New York City.

(**Schluss.**)

Nur ja keine Moralpauken! Die verstehen die meisten doch nicht, und sie sind nicht so sehr zu tadeln, wenn sie nachträglich darüber lachen. Aber d a s verstehen sie bald, wenn jeder unweigerlich für sich und sein Tun, einerlei wie es andern geht, und was sie tun, einzustehen hat; wenn jedem genau das zu- und angerechnet wird, wofür er unter seinen Verhältnissen verantwortlich ist; wenn jeder so viel Freiheit und Zutrauen geniesst, und nicht mehr, als sein Gesamtverhalten in und ausser der Schule gewährleistet; wenn dem Kinde auf diese Weise langsam aber sicher beigebracht wird, dass Freiheit nicht Schrankenlosigkeit ist, sondern einzig und allein darin besteht, innerhalb sittlicher Schranken das Rechte zu tun und das Schlechte mit Festigkeit abzuweisen; dass wir uns diese Schranken mehr und mehr selbst setzen, oder doch sollen setzen können; dass Verbote nur für die eine Sklavenkette bilden, die ohnehin unfügsam und sittlich unfrei sind; dass Versuchungen uns wohl gelegentlich straucheln lassen können, uns aber die Folgen des Falles niemand abnimmt; dass es sich nicht lohnt, andere mit zu inkriminieren und die Schuld auf sie zu schieben, sondern dass der feste Vorsatz der Besserung in der Zukunft die beste Reue ist. Für den Eigensinn und die Verstocktheit, die Zerrbilder des Charakters, bleibt da jedenfalls kein Platz.

Auch an systematischen Moralunterricht in eigens dazu angesetzten Stunden glaube ich trotz Herrn Felix Adler nicht; es wäre in der Schule ohnehin keine Zeit dazu, und es kann am Sonnabend und Sonntag dafür genug getan werden.

Äussere Manieren und gute Sitte kann man neben dem eignen guten Beispiel wohl durch mündlichen Hinweis und Ermahnung lehren; desgleichen Regeln der blossen Klugheit. Aber den sittlichen Charakter bildet nur das Vorbild, d. h. die ganze Persönlichkeit des Lehrenden und des Versorgers, sowie sonst mit genügender Klarheit und Lebendigkeit vorgeführte Charaktere. Dies ist vor allem Sache des Unterrichts in der Geschichte und Literatur, wenn richtig geführt; da heisst es für den Schüler:

„Ein jeglicher muss seinen Helden wählen,
Dem er die Wege zum Olymp hinauf
Sich nacharbeitet."

Ich sagte, wenn richtig geführt, denn beim biographisch-historischen Unterricht liegt die grosse Gefahr vor, dass aus den in Betrachtung genommenen Charakteren reine Engel und Wunder gemacht werden; die sich dann ergebenden Gefühle des blossen Staunens und der Verwunderung

aber rufen nicht eifernde Nachahmung hervor, sondern schwächen statt zu särken, weil die Vergeblichkeit des Versuchs, solchen Übermenschen gleichzukommen, instinktiv gefühlt wird.

Viele Pädagogen wie Nichtpädagogen glauben, dass die Bildung eines sittlichen Charakters in erster Linie Sache des Religionsunterrichts sei, dass also wahre Moral ohne Religion nicht entstehen oder existieren könne.

Das ist grundfalsch und nichts als vorgefasste Meinung, obzwar in der Bibel und in der Religionsgeschichte viele sehr schätzbare Charaktere vorkommen; die gehören eben, gerade wie die der Fabel, Mythe und Sage, mit zur Geschichte und Literatur im Sinne der Schule und können sehr wohl helfen, die einseitige direkte Erfahrung der Schüler an Eltern, Bekannten und Lehrern durch indirekte Erfahrung zu ergänzen.

Im übrigen aber kann man Moral und Religion garnicht scharf genug auseinander halten; denn jene gründet sich ausschliesslich auf den aus den Gefühlen der Achtung, Verehrung und Ehrfurcht abgeleiteten Begriff der Pflicht, während die blosse Liebe bekanntlich blind ist, und die Religion sich im grunde immer auf die Gefühle der Furcht und Hoffnung basiert: F u r c h t vor geglaubter ewiger Strafe für zeitliche Vergehen, H o f f n u n g auf ewige Belohnung für zeitliche Guttaten. Das mag nun nicht bei jedem Gläubigen scharf hervortreten; wo es aber nicht mindestens im Hintergrunde noch hie und da auftaucht, da hat de facto das rein religiöse Flement im Gegensatz zum moralischen aufgehört zu existieren, und wer sich dann noch für einen Gläubigen hält, täuscht sich selbst, so harmlos einem diese Art Selbsttäuschung auch scheinen mag.

Einen moralischen Charakter kann aber weder die Schule noch sonst jemand durch Furcht und Hoffnung erziehen, eben so wenig wie man eine gründliche Bildung durch Furcht vor den Examina resp. Hoffnung auf Preise und Prämien im Fall des Bestehens erzielt. Moral und Religion sind eben nicht dasselbe, sondern gehen oft weit auseinander; Sie wissen so gut wie ich, dass nicht jeder Mensch moralischen Wert hat, der religiös ist, und dass man also auch nicht religiös im streng dogmatischen Sinne zu sein braucht, um moralischen Charakter zu besitzen.

In der Erziehung zur Moral ist es daher dringend geboten, die reine Religion aus dem Spiel zu lassen, da Furcht und Hoffnung allein, wenn nicht die Gefühle der Achtung vor dem Guten, Edlen, Schönen und des Abscheus vor ihrem Gegenteil sich eng damit verbinden, die Bildung eines wetterfesten moralischen Charakters eher hindern als fördern; denken Sie z. B. nur an die Früchte der deutschen Internate. Gerade so muss auch, wie bereits flüchtig erwähnt, das System des "doing favors," statt strikter Pflichterfüllung auch ohne besondern Dank dafür, aus der Schule ferngehalten werden. Charaktere von Wert bilden sich in der Welt nur t r o t z Furcht und Hoffnung, niemals d u r c h sie, oder doch wenigstens nicht durch sie allein.

In diesem Zusammenhang darf ich Ihnen vielleicht ein Wort Gibbons anführen: "All religion is equally true to the vulgar, equally false to the philosopher, equally useful to the magistrate." Unter den "vulgar" sind hier offenbar diejenigen zu verstehen, welche meinen, dass positive, dogmatische Religion, einerlei welcher Schattierung, unbedingt nötig, und einerlei wie rückständig, besser sei als keine.

Wer freilich die oben von mir charakterisierte Moral mit dem Kardinalbegriff der Pflicht nicht haben kann, weil ihm das alles böhmische Dörfer sind, der muss sie wohl auf positive, dogmatische Religion begründen, denn sonst möchte er in der Tat gemeingefährlich werden, wie etwa die Anarchisten. Und dies ist allerdings bis jetzt die Lage der grossen Mehrzahl der Menschen.

Hieraus aber folgt für den Pädagogen, dass er sich, wie das unsrer amerikanischen Einheitsschule ja auch entspricht, völlig objektiv und neutral verhalten muss, wenn es sich um Glaubens- und Gefühlssachen handelt; seine meist zu weit gehende Abhängigkeit von sozialen und andern Einflüssen schreibt ihm ohnehin vor, im Ausdruck seiner persönlichen Ansichten behutsam zu sein. Trotzdem darf er weder ein Heuchler noch ein Hermaphrodit aus Kautschuk sein, und er wird es zu zeiten nötig finden, gerade heraus zu sagen, was schwarz ist, und was weiss; denn es ist so klar wie das Licht der Sonne, wer nicht Charakter hat, kann keine Charaktere bilden.

Wenn nach dem Gesagten nun auch die Gefühle der Achtung, Ehrfurcht, Verehrung und ihre Gegenteile für den Erzieher die weitaus wichtigsten sind, so sind doch die der Liebe, Zuneigung, Sympathie, Mitgefühl, Mitleid und ihre Gegenteile keineswegs von geringer Bedeutung.

Mehr als irgendwo sonst, ausser vielleicht im Schosse der Familie, gilt in der Schule das Wort des grossen Apostels, der da sagt: „Wenn ich mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz und eine klingende Schelle." Mit Recht setzte Schiller an Kants Sittengesetz dessen übergrosse Rigorosität aus, denn was mit Neigung geschieht, so fern es nur gut, ist darum nicht schlechter, sondern besser, weil es dadurch an dem ästhetischen Moment des Schönen teil gewinnt.

Erst an dritter Stelle endlich kommen die Gefühle der Furcht und Hoffnung in betracht, da wir die Strafen und Belohnungen, auf die sie sich gründen, nur als notwendiges Uebel betrachten können.

Über die z. T. recht kindischen und unpassenden Belohnungen, die in manchen Schulen vorkommen, wo oft nichts als die allergewöhnlichste Pflichterfüllung die Veranlassung dazu ist, will ich hier nichts weiter sagen; aber der Begriff der Strafe verdient und fordert Erwägung. Wollten wir wörtlich nach dem Dichter gehen, der da sagt: „Alle Schuld rächt sich auf Erden," so wäre strafendes Eingreifen der Menschen gegen einander absurd, um so mehr, als niemand vollkommen ist. Dieser Ausspruch be-

zieht sich aber nur auf das gesamte sittliche Bewusstsein, d. h. das Gewissen; und dieses, wenn es sich auch bei jedem Menschen in irgend einer Weise früher oder später regt, genügt nicht zur Verhinderung von Wiederholungen desselben Vergehens oder der Begehung andrer Schlechtigkeiten, schon weil es gar zu viele Menschen gibt, die wohl ein untrügliches Gewissen, aber keinen festen Charakter haben.

Also Strafe muss sein; es fragt sich nur, was genau darunter zu verstehen ist, desgleichen wie, wann und wo sie angebracht ist.

In erster Linie ist Strafe im alttestamentlichen Sinne, also das „Auge um Auge, Zahn um Zahn," niemals und nirgends zu billigen, am allerwenigsten in der Schule, denn das ist gleichbedeutend mit Rache.

Auch die Idee des Wiedergutmachens durch Erleidung von Strafe ist zu verwerfen, denn sie befördert die Selbsttäuschung. Vieles, was wir uns zu schulden kommen lassen, einerlei in welchem Grade schlecht oder falsch oder unsinnig, ist einfach nicht wieder gut zu machen, und das blosse Büssen des einen Menschen kann niemals einen andern, sich selbst achtenden, sittlichen Menschen befriedigen. Wo aber in der Schule ein Wiedergutmachen wirklich erfolgen kann, muss der Eindruck, als sei das einer Strafe gleich, und daher mehr oder weniger eine Schande, der sich das Kind zu schämen habe, mit der grössten Sorgfalt vermieden werden. Der Unterschied zwischen Restitution und Strafe sollte auch dem jüngern Schüler schon klar gemacht werden. Desgleichen sollte ihm die Tatsache eingeprägt werden, dass sich manches im Fall der Besserung wohl vergeben, aber nicht so leicht vergessen lässt; dass manches Unrecht, welches wir andern tun, einerlei ob absichtlich oder unabsichtlich, in ihrer Erinnerung immer wieder, und sogar als ein bitterer Schmerz, auftauchen mag, selbst wenn kein Rachegefühl damit verbunden sein sollte, oder doch nicht mehr damit verbunden ist.

Nach diesem bleibt aber nur ein vernünftiger Standpunkt in bezug auf Strafen übrig, und der ist folgender. Da adäquate Gerechtigkeit im natürlichen Lauf unsres Lebens äusserlich zum mindesten nicht waltet, und da die meisten Menschen nicht gewissenhaft oder charakterfest genug sind, um aus freien Stücken Unrecht zu vermeiden, so müssen wir für jedes nennenswerte Vergehen gewisse Folgen künstlich festsetzen, die den Fehlenden unweigerlich treffen, um ihn wie andre von Wiederholung desselben Delikts abzuschrecken; wie das die Selbsterhaltungspflicht der menschlichen Gesellschaft fordert. Und diese Folgen, vulgo Strafen, dürfen keine blossen Akte der Grausamkeit sein, weil sie statt des Gefühls des Bedauerns oder der Reue sonst das der Rache erzeugen; ganz abgesehen davon, dass sie auf den sittlichen Charakter des Vollstreckers höchst nachteilig wirken würden.

Die Anwendung hiervon auf die Schule ist nun leicht gemacht; man müsste denn, wie Rousseau an einer Stelle im „Emile" tut, gegen alle

Strafen sein. Jede Strafe also, die einerseits die Gesundheit, andrerseits die keimende Selbstachtung des Kindes nicht schädigt, muss dem Lehrer gestattet sein, da es im eignen Interesse des Kindes liegt, in der dem einzelnen Vergehen angemessenen Weise korrigiert zu werden. Und wer da den Lehrer beschränkt, so dasz er gezwungen wird, entweder zu unpassenden Strafen zu greifen, oder Strafen zu verhängen, die in ihrer Art und Anwendung dem betr. Vergehen nicht entsprechen, oder aber entgegen seinem pädagogischen Gewissen alles Mögliche hingehen zu lassen, der versündigt sich auf das gröbste an der heranwachsenden Generation. Denn klar ausgeprägtes sittliches Gefühl und deutliches Bewusstsein der Verantwortlichkeit vor sich selbst wie vor andern kann dann nicht resultieren, und ohne diese wird der Hauptzweck der eigentlichen Schulerziehung, die Bildung eines festen, moralischen Charakters verfehlt, da jene eben seine Basis sind.

Es hat auch, um das hier anzufügen, noch niemals ein Lehrer die Achtung seiner Schüler, ja ihre Verehrung entbehrt, weil er sie strafte, vielleicht sogar hart strafte, wo sie es verdienten, so weit es nur 1. auf der Stelle, 2. mit Besonnenheit und 3. mit sittlichem Ernst geschah; im Gegenteil, oft haben sie ihm später dafür gedankt, dass er sie die Schwere ihrer Vergehen entsprechend hat fühlen lassen, denn sie sind dabei zu wahrhaft freien, ordentlichen Menschen geworden. Sehr wahr sagt darum Diesterweg: „Wer Freiheit will, muss Ordnung wollen; wer Ordnung will, muss die Achtung des Gesetzes wollen; wer die Achtung des Gesetzes will, muss die Erziehung zur Achtung des Gesetzes, muss dieErziehung in Achtung und Ehrfurcht vor dem Erzieher wollen. Wer unter jener Bedingung diese Dinge nicht will, der weiss nicht, was er will." Die hier geforderte Ordnung ist aber ganz ohne Strafen vorerst nicht zu haben. Trotz der Unerschöpflichkeit des Stoffes glaube ich Sie schon zu lange in Anspruch genommen zu haben, und doch lag mir daran, keinen der soweit berührten Punkte zu übergehen, da sie mir auf Grund einer 30jährigen Erfahrung die wichtigsten scheinen. Lassen Sie mich daher zum Abschluss die Resultate meiner Erörterungen kurz zusammenfassen.

Die Psychologie zeigt uns 1) was das Kind beim Eintritt in die Schule geistig ist, sie gibt uns Kenntnis der geistigen Elemente und des Prozesses ihrer Entwicklung; 2) was wir aus dem Kinde machen können und sollen, wobei sie uns hilft das Individuum richtig zu beurteilen; 3) was für diesen Zweck die beste allgemeine Methode ist, also wie nach Alter und Fassungskraft in der Ordnung und Sichtung der Unterrichtsfächer vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplizierteren, vom Leichten zum Schwereren fortgeschritten werden muss; und endlich 4) zeigt sie uns zugleich die Begrenzung unsrer Tätigkeit, dass nämlich Erziehung und Unterricht wohl unterstützen und entwickeln, aber nichts schaffen, eben so wenig wie die Philosophie etwas

Neues schafft. Wir gleichen in vieler Beziehung denjenigen Gärtnern, welche Pflanzen, die sie nicht selbst grossgezogen haben, zur Pflege und Aufbesserung in Verwahrung nehmen.

Dies alles zeigt die Psychologie aber nur bei eingehendem Studium, aus dem sich dann alsbald die Notwendigkeit der nähern Bekanntschaft mit andern philosophischen Disziplinen ergibt. Ein klein wenig Psychologie ist so gut wie gar keine Psychologie, ja vielleicht schlimmer; denn sie kann dann nur verwirrend wirken und entwickelt das wichtigste nicht, was sie zu entwickeln helfen soll, den pädagogischen Takt. Im ganzen und grossen kann man wohl sagen, dass ein Hauptwert des Studiums der Psychologie in der philosophischen Durchbildung besteht, zu der sie uns verhilft. Wenn sie trotzdem bei manchen Leuten in Misskredit gekommen ist, so sind diejenigen schuld, welche sie nur halb verdaut haben und ihren Namen unnützlich führen, sowie diejenigen, welche sie zum Zweck der Selbstverherrlichung missbrauchen. Da sind denn die immer noch viel besser, welche das rein theoretische Studium der Psychologie wie Pädagogik ganz den Männern der Wissenschaft überlassen, denen das Lebensaufgabe ist, und die gereiften Resultate stillschweigend praktisch verwerten.

Die Pädagogik selbst aber, auf Psychologie und andere philosophische wie naturwissenschaftliche Disziplinen sich stützend, ist zeitweilig, derart, dass ein Teil erlernt werden kann, der andere nur entwickelt. Da letzterer nun für den Erfolg im ganzen und auf die Dauer der wichtigere ist, so betrachte ich die Pägagogik oder Erziehlehre als eine Kunst, deren Basis zum Teil angewandte Wissenschaft ist, zum Teil Talent oder Genie, Wissen und Erfahrung; in diesem Sinne mag man demnach von Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis reden.

Alle Erziehung ferner teilt sich in n a t ü r l i c h e, die den Anfang macht und eigentlich nie endet, und k ü n s t l i c h e, die zeitweilig dazu tritt. In der natürlichen ist kein System, aber wenn sie nur ungehindert fortschreitet, kommt ihr der I n s t i n k t im Menschen entgegen, der das Neue, das überhaupt geboten wird, von selbst in der passenden Ordnung aufnehmen lässt.

In der k ü n s t l i c h e n oder Schulerziehung dagegen ist mehr oder weniger System, aber wie logisch und nach unserm Verständnis gradweise angemessen es auch sei, es bleibt etwas Gemachtes, also Unvollkommenes, und der Instinkt versagt seine Hülfe; an seine Stelle muss das I n t e r e s s e treten, welches freilich erweckt und lebendig erhalten werden will.

Zweck aller Schulerziehung aber ist die mit möglichst viel Einsicht und möglichst wenig blosser Dressur verbundene Vorbereitung und Einleitung des moralischen Charakters, der die rechte Mitte zwischen

Altruismus und Egoismus zu halten versteht; ein gewisses Quantum nützlicher sowohl als rein kultureller Kenntnisse ist dabei ein selbstverständliches Corollarium.

Herders Persönlichkeit.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von **A. Busse,** University of Wisconsin.

Was Herder in der gesamten deutschen Kulturentwicklung bedeutet, ist wohl dem „modernen" Menschen recht wenig klar und gegenwärtig. Dass dieser gewaltige schöpferische Geist so sehr in Vergessenheit geraten ist, so dass wir uns durch Literarhistoriker an bedeutenden Gedenktagen wie der hundertjährigen Wiederkehr seines Todestages erst wieder auf ihn aufmerksam machen lassen müssen, mag zum Teil an seiner eigenartigen Stellung innerhalb der Geschichte liegen. Denn im Grunde musste er sich mit der ihm vom Geschick zuerteilten Rolle eines Bahnbrechers und Wegebereiters für den, der da kommen sollte, begnügen. Und dieser Kommende war Goethe. Das Licht dieses Geistesriesen drängte Herder in seinen eignen Schatten. Doch nicht Goethe allein bereitete er den Weg, er hat vielmehr zu einer ganzen Reihe wissenschaftlicher Forschungen des reiferen neunzehnten Jahrhunderts den ersten Spatenstich getan. Selten aber erntet ja bekanntlich der die gebührende Anerkennung, der die ersten scheinbar kaum bemerkenswerten Fundamentsteine zusammenträgt; der Baumeister, der sein Gebäude darauf aufführt, trägt nur zu oft den Ruhmeslorbeer ungeteilt davon. Das erstere war denn auch Herders Schicksal, allein wie gesagt, doch nur zum Teil. Dass wir von ihm nicht in unserem Andenken das Bild eines markigen, festen Kämpen seiner Sache bewahren, wie beispielsweise doch ein Lessing in unserem Gedächtnis fortlebt, daran ist Herder zum grossen Teil selbst schuld. Er hat sich zeit seines Lebens fast immer selbst im Lichte gestanden. Fein und zart, empfindlich und reizbar, wie er veranlagt war, hat er nie mit der Unverletzbarkeit und dem Siegesbewusstsein seines Vorgängers Lessing oder seines grossen Zeitgenossen in die Schranken treten können. Seiner vorteilhaften Überlegenheit, die er den meisten seiner Gegner voraus hatte, nicht immer bewusst, stellte er sich mit diesen auf gleiche Basis und verlor in Differenzen mit ihnen die vornehme Ruhe des echten Geistesadels. Recht musste er immer behalten, sich für besiegt, für überzeugt zu erklären, war ihm unmöglich. Dadurch wurde oft sein Wagemut gebrochen für solche Fälle, wo von vornherein das Recht auf seiner Seite war. Das hat viele seiner wissenschaft-